

社会系教科における「主体的・対話的で深い学び」と教科書記述

—英国の中等歴史教科書 SHP の検討を通して—

"Deep learning on their initiative and dialogue" by using textbooks in social studies:
In case of historical field of social studies in junior high school

鈴木 達也

SUZUKI Tatsuya

(和歌山大学 教育・地域支援部門)

岩野 清美

IWANO Kiyomi

(和歌山大学教育学部)

受理日 平成 30 年 1 月 27 日

抄録：社会科授業における教科書の活用に関する研究の蓄積により、「教科書を活用して1時間の授業をどのように構成するか」という問いに対して一定の学問的な成果が得られている状況である。本研究は、単元構成と授業における「対話」について、英国の中等歴史教科書 SHP の紹介・分析を通して教科書記述のありようを考察した。結果、SHP においては課題解決のための問いの構造化と探究の方法の指導を組み込んだ単元構成になっていること、また、自己がもつ認識や価値観とは異なるそれらをもつ他者との協働により、「対話」のある授業になっていることが明らかになった。

キーワード：社会科授業、教科書記述、カリキュラム・マネジメント

1. はじめに

教科書（教科用図書）の使用義務のある我が国においては、教科書活用は授業研究の重要なテーマである。実際、社会科授業における教科書の活用に関する研究は多大な量にのぼり、質的にも一定のレベルに達している。これらの研究は大きく、(1) 教科書に何が書かれているか、(2) 教科書をどのように使って授業を構成するかという2つのテーマに分けられる。(1) に関しては、教科書記述が社会諸科学の成果をどのように反映しているかを調べた研究¹⁾や、フェイス（教科書に書かれた子ども（キャラクター）たちの発言）や導入の問い、まとめを丁寧に調べた藤井の研究²⁾、(2) に関しては、フェイスをどのように授業構成に活用するかを考察した谷川の研究³⁾や、教科書記述が中立公平な絶対的真理ではないことを理解させることをめざす授業構成論を提起した藤瀬の研究⁴⁾、具体的な学習活動に着目して教科書記述をどのように分析させるのかを論じた宮本他⁵⁾の研究などがある。

これらの研究により、「1時間の授業を、教科書を活用してどのように構成するか」という問いに対しては、一定の学問的な成果が得られている状況にある。しかし、学校現場の日々の実践において、新指導要領

のめざす「主体的・対話的で深い学び」を考えるとときには、残された課題があるように思われる。

佐藤学によれば、ディシプリン（学問）の構造は、「教科内容の知識」と「教科についての知識」に分けることができる⁶⁾が、日本を初めとする東アジアの社会系の教科書は、学習すべき内容（教科内容の知識）が全て記述してある点に特徴がある。そのため、探究的な授業づくりをめざす教師の多くは、以下の2つの方法のどちらかをとってきた。1つは、教科書を使用せずに教科内容の知識を探究的に学ばせる授業であり、もう1つは、教科書をテキスト、すなわち、ある社会的事象に関して筆者がどのようにとらえているかを表現した作品としてとらえ、その記述がどのような知識に支えられているかの分析を行う授業である⁷⁾。ディシプリンの構文的構造、すなわち、「教科についての知識」を獲得させることをめざす後者の研究は、学問の特性を学ばせることができるという点で意義深い。しかしいずれの方法をとるにせよ、現実問題として多大な教材研究を要することから、多くの教師にとって、社会科が「難しい」教科になってしまっているのではなかろうか。本稿ではこのような現状に抗し、教科内容の知識を教えることと教科について学ぶことを架橋しつつ、「主体的・対話的で深い学び」が実現できるよう

な教科書のありようを探ることを目的とする。

上記の目的を達成するために、本稿では、実践上の課題を克服するという観点から、以下の2つの視点から考察を深めていく。1つは、単元構成に関してである。新学習指導要領では、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を進めること」、そしてそのために、「生徒が社会的事象等から学習課題を見だし、課題解決の見通しをもって他者と協働的に追究し、追究結果をまとめ、自分の学びを振り返ったり新たな問いを見いだしたりする方向で充実を図っていくこと」が求められている⁸⁾。しかし、今日の教科書活用に関する研究は、単元構成という観点で進められているものは非常に少ない。今後の研究課題として残されている領域であると言えよう⁹⁾。2つめは、学習活動に関してである。梶田一は、「対話」について、「一方の発言が相手の内面世界に浸透していつて何らかの揺るぎなり変容なりをもたらし、そうした中からもう一方の発言が出てきて最初の発言者の内面世界にまた浸透していつて揺るぎなり変容なりをもたらし、といった相互の世界同士の絡み合いがなくては〈対話〉ではない」¹⁰⁾ことを指摘している。世界同士の絡み合い、つまり、個々の子どもが自己のもっている価値を出し合い、磨き合う授業についても、教科書活用という文脈での研究は十分とは言えない。

1つ付言しておきたいのは、本稿が「主体的・対話的で深い学び」の実現をめざすのは、それが単に指導要領に記されているからではないということである。社会科の学習が民主主義の学習であるべきと説くオチョアは、人間の多様性、協働する意見の幅の広さ、そして、私たちの生きる社会で連続的に起こっている変化への気づきを通して、情報の信頼度と価値を検討できる知的能力を育て、問題解決を行う学習が、生徒の市民的資質を育てることを主張する¹¹⁾。本稿も基本的にこの立場に立ち、社会科の学習が、教室内のことに止まらず、現代社会への理解を深め、生徒の市民的資質を育てることにつながることをめざすことを基本的立場とする。

このような目的を達成するために本稿では、以下の方法をとる。

1. 中学校社会科歴史的分野「歴史の大観」における教科書記述を分析し、その成果と実践上の課題を明らかにする。
2. これらの課題を克服している社会科歴史授業の実践例を紹介する。
3. 優れた授業実践をより多くの教師が実践可能にしていくことのできる教科書とはどのようなものか、英国の中等歴史教科書 SHP の分析から明らかにしていく。

2. 中学校社会科歴史的分野「歴史の大観」における教科書記述

中学校社会科歴史的分野の学習では、2008年の学習指導要領改訂で新設された、「学習した内容を活用して大観し表現する活動を通して、その時代がどのような特色をもつ時代だったのかをとらえる学習」、いわゆる「歴史の大観」が学習内容となった。以来、各教科書の「単元のまとめ」が非常に充実してきた。例えば、To 社では、各単元のまとめとして「この時代の特色をとらえよう」というページが設定され、ウェブマッピング、表などの情報のまとめ方や、ディスカッションなどの学習活動が紹介されている。同じく各時代の特色をとらえることを目標にした頁であるが、Te 社の教科書では単元の導入部分に置かれた「タイムトラベル」というページでその時代の想像図が見開き2頁を使って描かれ、時代のイメージをつかむとともに、学習を進める段階で適宜、そのページに立ち戻ることができるようになっている。また、K 社は、「時代の変化に注目しよう」として、単元のまとめのページ（見開き左側）にこれまで学習してきた時代を象徴する絵や資料、右側のページにこれから学習する時代を象徴する絵や資料を並べ、それらの違いについて視覚的にとらえられるものをもとに捉えさせるようにしている。このように各社とも「単元のまとめ」の内容、構成上の位置等に工夫を凝らしているが、なかでも、N 社の「時代の転換」、「時代の特色」のページは、歴史的事象をみる視点の明示という点で、特筆に値する。以下、N 社の教科書に焦点をあて、「単元のまとめ」にあたる「時代の転換」、「時代の特色」のページの学習内容を分析し、それを単元構成に生かす方法と限界について考察する。

(1) N 社歴史的分野教科書の構成

N 社の歴史的分野教科書は、全6編で構成されている。第1編「歴史のとらえ方」は、2008年版学習指導要領内容(1)「歴史のとらえ方」に対応しており、第2～6編で古代、中世、近世、近代、現代の各時代をそれぞれ学習するように構成されている。第2～6編は、それぞれ、①導入ページ、②本文ページ、③とらえよう!時代の転換、④学習の活用 とらえよう!時代の特色、からなる。ここでは、③、④に絞って紹介していく。

表1に、第2～6編の③時代の転換、④時代の特色ページにおける学習内容を示す。

③時代の転換については、時代を象徴するできごとを端的に取り上げ、その意味を考察させることで社会体制をとらえさせようとしている。例えば、第2編(古代)では、印に着目し、律令国家の出す命令には必ず印が押されたこと、また、その印の大きさも法律によっ

表1 ③ 時代の転換、④ 時代の特徴 ページの学習内容

③ 時代の転換			④ 時代の特徴	
	着目する視点	学習内容	着目する視点	学習内容
第2編(古代)	印	中央集権とは	文字の変化	古墳・奈良・平安時代における国家意識
第3編(中世)	版図	権門体制と承久の乱の影響はどのようなものか	法	鎌倉・室町・戦国時代において、だれが勢力を伸ばしたか
第4編(近世)	法・政策	幕藩体制とは	政策	幕府の政治が、どのような人々に、どのような影響を与えていたか
第5編(近代)	学校	身分制からの転換とはどのようなものか	政策	欧米と対等な国家をめざすために、明治政府はどのような政策を行ったのか
第6編(現代)	学校	戦後の民主化のねらいはどのようなものか	—	敗戦から21世紀までにどのような問題があり、どのように克服されてきたのか

(筆者作成)

て定められていたという事実から、律令国家や中央集権体制がどのようなものであったかを考察する。また、第5編(近代)では、学校に着目し、被仰出書と小学校教科のすごろくから、個人の立身出世のためといわれた学校が結局は富国強兵のためのものだったことを読み取り、そこから、近代がどのような時代であったかを考察する。印や学校という今日の子どもたちの身の回りにもあるものからその意味を探る学習として非常に興味深い。しかし、1時間の学習のトピックとしては使いやすいが、この視点を生かして単元全体を構成することは少し考えにくい。

④時代の特色は、単元の終結部に置かれ、既習事項を生かして古代、中世といった大きな時代の特色をつかませようとしている。例えば、第2編(古代)では、稲荷山古墳出土鉄剣、筑前国嶋郡川辺里大宝二年戸籍、寸松庵色紙の3つの史料について、それぞれ、時代、だれが書いたか、目的・内容、時代との関わりについてまとめる。これらの作業を通して、各地の豪族が覇を競い合う時代を経て、隋・唐に学んだ中央集権国家が成立し、日本が独自の国家としての国家意識を高めていくようすをつかむことができる。また、第5編(近代)では、明治時代のできごとを、国内の法や制度の整備、経済、対外関係の3つに分け、それぞれを関係づけながら年表にまとめることで、明治政府が国内の政治、経済に関わる政策を推し進め、条約改正につなげていったことが理解できるようになっている。既習事項を視点を変えて考察し直すことで、大きな時代の流れとその特色をつかむことができるようになっている点で非常に優れている。しかし、古代、中世といった大単元のまとめとして位置づけられているため、これを生かして単元構成を行おうとすると10～20時間程度、つまり、最低でも1カ月程度の単元を構成することとなり、これも現実的には難しいことが考えられる。

(2) 教科書を活用した単元の学習の工夫とその限界

(1) ではN社の歴史的分野の教科書を例にして、現在の「歴史の大観」に関する教科書記述の特徴を考

察した。「時代の転換」では今日の子どもの身の回りにあるものから、「時代の特徴」では既習事項をもとに、当時の社会体制や大きな歴史の流れをつかむことができるものになっている。しかし、これらはいずれも1時間程度の学習として構成されているものであり、単元構成を踏まえた主体的な学び、なかでも「課題解決の見通しをもって他者と協働的に追究」し、「自分の学びを振り返ったり」することが難しいことが指摘できる。そしてこのことなしには、子どもたちが教師の与えた学習活動をこなすだけで、「相互の世界同士の絡み合い」つまり、「〈対話〉」のある学びをつくりだすことは難しいのではないだろうか。それでは、このような学びを実現する学習とはどのようなものであろうか。

次章では、やや古い実践になるが、小学校社会科歴史の授業を紹介する。

3. 松本健嗣実践「新しい世の中」

以下で紹介する実践は、松本健嗣氏が1983年に小学6年生で行った授業(以下、本実践)である。ここでは、「不許可」の判が押してある1枚の写真(1人の中国兵の捕虜を多数の日本兵が取り囲んでいる)をもとに、人々を戦争へ駆り立てるシステムを日本の経済・対外政策、軍規、教育、報道規制などの様々なシステムから解明する。児童たちは話し合いを通して、「その写真を写した人がいる(C33)」という認識のもとに、「日本がいいと…信じていたからこそ、…早く自分からすすんで戦争に行った。…その人たちはかわいそう(C117)」という結論に達している。日本を戦争に突き進ませた要因を多面的に解明しながら、写真を撮った新聞記者、軍の検閲という歴史を記述するまなざしの存在を意識した授業である。授業における学習内容の構造を図1に示す。

本実践では、単元の導入部分で地域にあるお墓調べからスタートし、1945年を中心とした時期に、東・東南アジアの広範な地域で多くの若い人々が亡くなっていることに気づく。その原因を探っていくなかで、

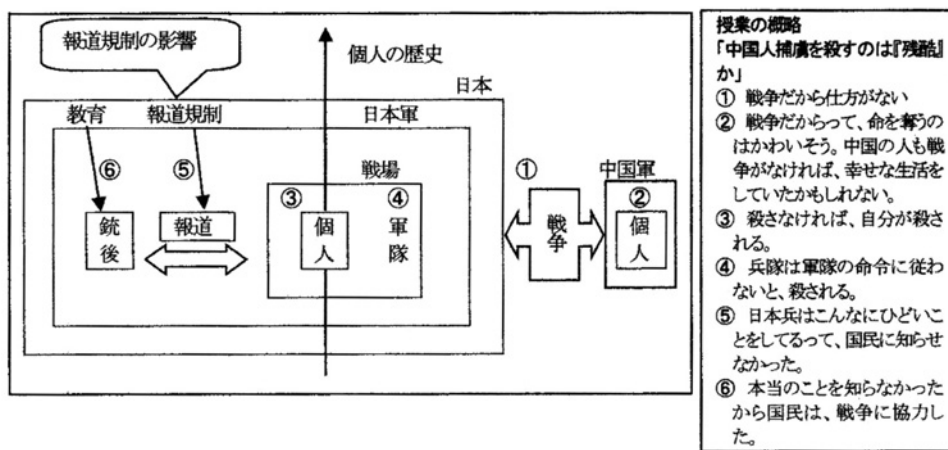


図1 松本実践授業分析（○数字は授業で言及される順番）

子どもたちが1枚の写真と出会い、「この写真について話したい」という思いからつくられた実践である。

本実践は、大きく3つの分節に分けられる。第1分節は、「この写真は『残酷』か」という話し合いであり、①戦争だから仕方がない、②戦争だからって人の命を奪うのはかわいそう（丸数字は図1に対応）の対立を経て、④兵隊を取り囲む軍規の存在に気づく。第2分節では、「(写真に押してある)『不許可』という意味がちょっとわからない(C91)」という発言から検閲の存在に気づく(⑤)。第3分節は、検閲に通った情報だけが国内で流通していたことから、⑥本当のことを知らなかったから国民は、戦争に協力したということに気づいていく。1枚の写真を他者と協働的に追究することで、「残酷か否か」、「何が残酷なのか」をめぐる子どもたち同士の世界の絡み合いのある授業である。

しかし、「1. 研究の目的」で述べたように、これらの実践の単元構成と学習活動について、このように構成すれば良いというものがないことから、多くの先生方にとっては、社会科の授業構成が「難しい」ものになり、また、このような授業をめざせば、現にある日本の教科書の活用からは遠ざかってしまう。

次章では、英国の歴史教科書 SHP を紹介しながら、これらの点について考察していく。

4. 英国歴史教科書 SHP の概要

SHP シリーズ (The Schools History Project, SHP HISTORY YEAR7-9)¹²⁾ は、英国の中等歴史教科書である。7-9 学年の3分冊からなり、それぞれ、古代と中世、近代、現代を取り扱っている。その大きな特徴は、日常生活、帝国、移動と定住、紛争、権力、思想と信仰の6つのテーマによるテーマ別構成が取られていることである。SHP の全体構成については、田口による詳細な紹介¹³⁾があるので、それを参照さ

れたい。ここでは紙幅の都合上、YEAR9 のセクション3のみを紹介する。表2に、YEAR9 のセクション3 権力:独裁政治はどのように人々の生活に影響したか?の概要を示す。セクション3は、パート1、パート2の二つのパートに分けられる。

パート1は、スターリンとヒトラーの政治の比較を通して、独裁政治の特徴について考える。学習にあたっては、2人の個人的な事柄(若いときのことや信念)について、また、権力獲得・維持の方法やその政治が人々の生活に与えた影響の比較を通して、その特徴を探究する。その際には、比較の視点やまとめ方についての指示が与えられ、生徒たちはその指示に従って探究を進めていく。

パート2は、ホロコースト犠牲者を想起する国際デーに向けてのプレゼンテーションの準備を行う。プレゼンテーション作成にあたっては、ナチス統治下のチェコスロバキアで生活し、また、強制収容を経験したフランクの物語を通して、下記の4点を探究する。

- 1 なぜ、ナチスはユダヤ人や他の人々を迫害したのか。
- 2 どのように、ナチスはユダヤ人を迫害したのか。
- 3 どのようにホロコーストは記憶されるべきなのか。
- 4 なぜ、ホロコーストは重要なのか。

これらの問いは、教科内容の知識の問い(1、2)と教科についての問い(3、4)が無理なく架橋されている。また、探究にあたっては、これらの大きな問いを探究する際にはサブの問いを設計する必要があることが伝えられ、フランクの物語を資料によって裏付けたり、同時代資料を資料によって批判したりする歴史的な探究の方法が獲得できるように構成されるのと同時に、どのようにホロコーストは記憶されるべきか(責任を負うべきはだれか)、なぜホロコーストは重要なのかという歴史的事象についてさまざまな基準からの価値判断を行い、多様な価値観のなかで他者の声に耳を傾け、自分なりの価値判断を下していく市民的資質の育成がめざされている。

以下、SHP YEAR9 の「権力:独裁政治はどのよ

表2 SHP Year9 セクション3 権力：独裁政治はどのように人々の生活に影響したか？

	問いと学習活動
パート1 ○ 独裁政治の比較：ヨシフ・スターリンとアドルフ・ヒトラーはどのように類似しているか？	○ 20 世紀の前半に、比較的卑しいバックグラウンドからの 2 人が、世界でもっと強力な国々のうちの 2 カ国の独裁者になった。ヨシフ・スターリンとアドルフ・ヒトラーは、どのように権力をにぎったか。権力という点で、彼らは、どのように連とドイツで暮らす人々の生活を変えたか。彼らが確立した独裁政治はどれぐらい類似していたか。 ○ この探究では、スターリンとヒトラーを比較する。以下の表を用いて、調査活動を行う。 ・ 108-121 ページの資料を利用して、表を完成させる。 ・ 探究の終わりに、2 人の独裁者がどれぐらい類似したかをまとめる。122 ページのまとめの仕方を活用する。 〔 若いころの生活、信念、権力獲得の方法、統制保持の方法、人々の生活を変えた方法(仕事、女性と家庭、若い人々)の各項目について、教科書に提示された表にまとめる〕
【Doing History】 効果的な比較を行う。	○ 歴史家は、しばしば異なる国、あるいは異なる期間に起こったできごとを比較する。 ・ 「スターリンとヒトラーはどれぐらい類似していたか」という問いに有効に答えるために、直接の比較をなす必要がある。パラグラフを非常に注意深く計画する必要がある。各パラグラフで、直接の比較を行うことを可能にするテーマを設ける。 ・ 「スターリンとヒトラーの政治がどれぐらい類似していたか」という問いに確実に答えるために、各パラグラフでは、ダブルハンバーガー・パラグラフの構造(調査テーマの提示、テーマにおける類似性の提示、相違点の提示、結論)を活用する。
パート2 ○ フランク・ブライトと彼のクラスメートの物語は、ホロコーストについて私たちに何を語るのか？	○ 123 ページの写真は、1942 年、プラハのユダヤ人学校で撮られたものだ。写真に写っている子どもたちは、だいたい、あなたと同年代。彼らが暮らしていたチェコスロバキアは、第二次世界大戦中、ナチスドイツに占領された。ナチスの統治により、彼らの生活はどのように影響を受けたのか？ 彼らの物語は、ホロコーストについて、私たちに何を語るのか？ ○ フランクの物語を読む。
【Doing History】 探究を組織する。 ・ なぜ、ナチスはユダヤ人や他の人々を迫害したのか。 ・ どのように、ナチスはユダヤ人を迫害したのか。 ・ どのように、ホロコーストは記憶されるべきなのか。	○ 英国では、毎年 1 月 27 日にホロコースト犠牲者を想起する国際デーの取り組みを行う。この重要な日のために、ホロコーストについてのプレゼンテーションを準備するのがあなたの課題だ。そのために、フランクと彼のクラスメートについて、以下の 4 つの問いを探究する必要がある。 1 なぜ、ナチスはユダヤ人や他の人々を迫害したのか？ 2 どのように、ナチスはユダヤ人を迫害したのか？ 3 どのように、ホロコーストは記憶されるべきなのか？ 4 なぜ、ホロコーストは重要なのか？ ・ ヒトラーの思想を読む。 ・ 「なぜ、ナチスはユダヤ人や他の人々を迫害したのか」という問いに対しては、それほど重要な情報はない。しかしながら、「どのように、ナチスはユダヤ人を迫害したのか」という問いは様相が異なる。これは大きな問いで、サブの問いや見出しを設けてプレゼンテーションを構成する必要がある。例えば、「ナチスが初めて権力を握ったとき、ユダヤ人はドイツでどのような扱いを受けたのか」、「1933 年から 1938 年にかけて、ドイツでユダヤ人はどのような扱いを受けたのか」などである。 ○ フランクの物語①:1928 年から 1938 年まで ・ 以下の資料が、フランクの物語をどのように支持するか考える。 資料 19:「ユダヤ人専用」と書かれたベンチ、 資料 20: ナチスの子ども用絵本の絵 資料 21:「ユダヤ人はこの町には要らない」と書かれた看板 ○ フランクの物語②:プラハ(1938 年から 1942 年まで) ・ 1939 年から 1941 年にかけて出された、ユダヤ人に対する 10 の制限令について、その影響を考える。 ① 10 枚の制限令のカードと、その結果のカードを結びつける。 ② 制限の結果について、他に考えることができるか。自分で結果のカードを作り、制限のカードに結びつける。 ③ どの制限令がプラハで暮らすユダヤ人にとって大きな影響を与えたと考えられるか。3 枚のカードを選び、理由を説明する。 ④ プレゼンテーションにこの情報を加えるために、小見出しを考える。 ・ 第二次世界大戦中に、ユダヤ人に対するナチスの迫害がどのように変化し始めたかを明らかにする。 ○ フランクの物語③:テレージエンシュタットのゲットー ・ フランクや彼のクラスメートのゲットーでの生活は、赤十字のレポートとは大いに異なる。 ① フランクの物語を、赤十字のレポートに異議申し立てするために用いる。テレージエンシュタットが模範的な収容所とはかけ離れていたことを証明する証拠を 3 つ選び出す。 ② クラスで、ゲットーでの生活を表現する単語を 5 つ決定する。 ③ 小見出しをつくり、ゲットーでの生活を生々しく表現する。 ・ 第二次世界大戦中に、ユダヤ人に対するナチスの迫害がどのように変化したかを明らかにする。 ○ フランクの物語④:アウシュビッツ(1944 年 10 月) ○ フランクの物語⑤:フリートラント強制労働収容所 ・ フランクの物語⑤を用いて、ユダヤ人が強制労働収容所でどのように扱われたかをまとめる。 ・ あなたのプレゼンテーションには、ナチスによって迫害されたユダヤ人以外のグループと、ユダヤ人の抵抗について触れなければならない。これらはしばしば忘れられがちだ。 ・ あなたは、「ホロコーストで責めを負うべきはだれか」について判断しなければならない。この問題について議論し、グループとして、この問いについてプレゼンテーションに含めるかどうか決定する。

<p>・なぜ、ホロコーストは重要なのか？</p>	<p>リスト:ヒットラー、ゲッベルス、ヘルマン・ゲーリング、ハインリヒ・ヒムラー、収容所の司令官、強制収容所を管理した親衛隊、公務員、警察、消防士や列車防衛隊、エンジニア、実業家ドイツの人々、他国の政府</p> <p>① リストに挙げられた人はすべて責任があるか。</p> <p>② ここには責任のレベルの違いがあるか。そうであるならば、それぞれのレベルに当てはまるのはだれか。同心円を描き、自分の考えを表現する。最も責任のある人を図の中央に置く。ホロコーストを止めることができたのはだれか。</p> <p>③ 資料 31、32 を見て、それぞれの筆者が、ホロコーストに責任があると考えているのはだれかを考える。</p> <p>資料 31: 英国の歴史家 イアン・カーショー、1990 年代 アウシュヴィッツへの道は憎しみによって建造されたが、無関心で舗装されていた。</p> <p>資料 32: ローレンス・リース、1977 年 ナチズムは、人間が、どれだけ低く沈むことができるかについて、世界に新しい知識をもたらした。これはヒットラーが、自分でしたわけではない。</p> <p>○ 歴史的な重要性を証明する 人々は何が重要かについて異なった規準を用い、このことが議論を呼び起こす。</p> <p>・ 規準の 1 つは、人々の生活を変えたということだ。ホロコーストが当時の人々にとって重要だったということを証明しなさい。</p> <p>① どのくらい多くの人が影響を受けたのか。 ② どれくらい甚大な影響を受けたのか。</p> <p>・ もう 1 つの規準は、ホロコーストは、今日においても重要である、ということである。</p> <p>③ それは今日の私たちの生活に関係があるか。だれにとって、関係があるか。</p> <p>④ 私たちが他の人びとの経験に関係をもつことは可能か。</p> <p>⑤ 今日の世界で、ホロコーストに似たできごととは起こっているか。</p> <p>○ ホロコーストの歴史的な重要性を証明する。私たちはなぜホロコーストを記憶すべきなのか。</p> <p>○ ヤスパース(ドイツの哲学者。第二次世界大戦末期に強制収容所に移送されそうになった経験をもつ)やマルティン・ニーメラー(強制収容所から生還したドイツの牧師)の言葉を紹介した資料(資料 33、34)を読んで、それぞれの筆者はなぜ、ホロコーストが将来の人々にも関係あると述べているか。</p> <p>・ 民族主義や他の偏見がもたらしたものであるものについての警告になりうる。</p> <p>・ 私たち自身が、私たち自身の社会における民族主義、偏見、差別に取り組むための私たち自身の責任について深く考えよう。</p> <p>○ 「ナチスの強制収容所を生き延びた人からの先生への手紙」を読み、学ぶことの意味について考える。</p>
--------------------------	--

うに人々の生活に影響したか？」において、「主体的な学び」の観点から、(1) 課題解決の見通しをどのようにもたせているか、(2) 他者との協働がどのように構成されているか、(3) 自分の学びを振りかえる場面がどのように設定されているか、また、「対話的な学び」の観点から、(4) 対話のある学びがどのように創造されているかを考察していく。

(1) 課題解決の見通し

セクション 3 は、「独裁政治の比較」と「フランクの物語の探究とプレゼンテーションの作成」という 2 つの学習活動から構成されている。

スターリンとヒットラーを比較し、類似性と相違点についてまとめるパート 1 の学習活動においても、単元のまとめ方、表現の仕方について丁寧な指導がなされているが、課題解決の見通しという点で特筆すべきは、パート 2 である。ここでは、国際ホロコースト記念日のプレゼンテーションを行うという大きな課題に対して、以下の 4 つの問いを探究することを通して取り組んでいく。

- ・なぜ、ナチスはユダヤ人や他の人を迫害したのか。
- ・どのように、ナチスはユダヤ人を迫害したのか。
- ・どのように、ホロコーストは記憶されるべきなのか。
- ・なぜ、ホロコーストは重要なのか。

ここでは、例えば、「どのようにナチスはユダヤ人を迫害したのか」という大きな問いに対して、「ナチスがドイツで権力を握ったときユダヤ人たちはどのよ

うに扱われたのか」、「ナチスが占領した国では、ユダヤ人はどのように迫害されたのか」などの細かい問いをたてることでプレゼンテーションが構造化されることが示される。

また、これらの問いに対して、1928 年にベルリンで生まれたフランクという男の子の 1 つの小さな物語を題材に探究が行われる。このときには、例えば「ナチスはどのようにユダヤ人を迫害したのか」という問いに対して、下記のような探究の方法について、具体的に指導が行われている。

- ・小さな物語に描かれているエピソードを他の資料で確認すること。
- ・小さな物語のなかの 1 つのエピソードが、どのような影響を与えたのかを考えること。
- ・より大きな、権威ある物語に対して異議申し立てをするために、小さな物語を用いること。
- ・小さな物語を普遍的なものとしてとらえるのではなく、時間軸の中でとらえていくこと。

このような課題解決のための問いの構造化と、それぞれの問いを探究するための資料の提供が、SHP の大きな特色であると言えよう。

(2) 他者との協働

セクション 3 では、3 つの他者との協働が計画されている。

1 つは、他者に向けてホロコーストについてプレゼンテーションを行うという活動である。ホロコースト

についての事実のみならず、どのようにホロコーストが記憶されるべきか、なぜホロコーストは重要なのかという価値判断を伴う問いについて自分の考えを他者に伝える準備をすることは、自分の考えをより丁寧に整理しわかりやすくまとめることで、自分の学びをブラッシュアップしていくことにつながる。

2つめは、どのようにホロコーストが記憶されるべきかという問いに関連して、ホロコーストで責めを負うべきはだれかという価値判断を伴う問いについて仲間と議論する活動である。その際には、例示されている13の人、組織の中に「他国の政府」が含まれるなど「英国はナチスに抵抗した」という英国で一般に流布している歴史認識に挑戦するような認識が示されるとともに、著名な歴史家による「アウシュビッツへの道は無関心で舗装されていた」などの抽象的な表現が紹介され、その意味を考えるなど、これまでの自分がもつ認識とは異なる意見をもつ人と出会うように学習活動が構成されている。

3つめは、ホロコーストという歴史的事象について、その重要性を判断する学習活動である。重要性を判断するということは、なぜホロコーストが記憶され、語り継がれるべきかという問いに答えることに他ならない。これは、過去と対話するとともに、歴史を未来に語り継いでいくことの意味を考えることである。歴史を通して、過去と未来の他者と協働する学びであると言えよう。

(3) 自分の学びの振り返り

セクション3では、パート1、2ともに、調査結果をまとめたり、プレゼンテーションを行うという学習活動が行われている。これは自分の学びを振り返ることはもちろんだが、特にパート1では、調査結果をどのようにパラグラフにまとめるのかについて丁寧に指導することで、自分の調査活動に不十分な点がないかを自分で確かめることができるようになっている。

これまで見てきたように、SHP YEAR9 セクション3では、課題解決の見通しをもたせ、他者と協働しながら問いを探究し、その学びを振りかえることができるように問いと学習活動が構成され、このことが生徒の主体的な学びを保障していると言えよう。そしてこのような学びが実現できるのは、教材としての教科書が、学習活動・内容の1まとまりである単元のレベルで構成されていることが大きい。

(4) 対話のある学びの創造

繰り返しになるが、梶田一は「対話」について、「相互の世界同士の絡み合い」が必要不可欠であることを指摘している。そしてそのためには、個々の子どもが自己のもっている価値を出し合い、磨き合うことが欠

かせない。セクション3でホロコーストについてのプレゼンテーションを準備するなかで生徒は、「ホロコーストについて責めを負うべきはだれか」、「私たちはなぜホロコーストを記憶するべきなのか」という問いに向き合うことを求められる。これらの個人の価値観が問われる課題に対して、例えば、「ホロコーストで責めを負うべきはだれか」という問いでは13の人・組織が挙げられ、学習者にとっての考えやすさを保障するとともに意見の相違が生まれやすくなる工夫が行われている。しかしこれだけでは、「世界同士の絡み合い」は生まれにくい。SHPでは、同心円の図の中に13の人・組織を位置づけることで自分と他者との共通点・相違点が見えやすくなると同時に、「なぜこのように判断するのか」という議論を生むしかけとなっている。また、この問いに対する自分たちのグループの結論をプレゼンテーションに含めるか否かを議論することは、その次の学習活動である歴史的重要性についての議論に対するモチベーションともなろう。ホロコーストの歴史的重要性については、評価の基準が異なることを前提して、どれぐらい多くの人に、どれぐらい甚大な影響を与えたのかという、当時の人々に与えた影響という評価基準や、今日の私たちや世界に生きる人びとにとって関係があるか、今日の世界でも似たできごとが起こっているかといった基準から、ホロコーストの重要性について議論を行う。さらに、当時の人々のメッセージを読み、その意味について考えることは、歴史に見られる社会的事象や自己の責任についての考えを精査することにつながり、それが他者との交流を通して自己の変容をもたらすことになりえよう。

5. おわりに

本研究では、社会系教科における日本の教科書記述の現状と教科書を活用した授業研究の到達点と課題を明らかにする(1. 研究の目的)とともに、日本の教科書記述の現状(2. 中学校社会科歴史的分野「歴史の大観」における教科書記述)と、本稿でめざす社会科授業事例(3. 松本健嗣実践「新しい世の中」)の紹介を行った。そして、こういった優れた実践をどなたでも実践可能なものにしていくことができるよう教科書はいかに構成されるべきかを英国の中等歴史教科書SHPの分析を通して探ってきた(5. 英国歴史教科書SHPの概要)。

SHP YEAR9のセクション3「権力」では、課題解決の見通し、他者との協働、自分の学びの振り返りのある学習を通して主体的な学びを実現している。また、クラスメートとの意見交換や、過去の人物のメッセージを読み、その意味を考えるという学習活動は、クラスメートや歴史上の人物との対話のある学びを実現していると言えよう。このような学びが可能になっ

ているのは、課題解決のための問いの構造化と探究の方法の指導が行われていること、そして、自己がもつ認識や価値観とは異なるそれらをもつ他者との協働のある学習が構成されていることによる。そして、これを可能にしているのは、単元の最後で紹介されるナチスの強制収容所を経験した人からの、「教育は、子どもたちをよい人間（more human）にすることでなければならない」という手紙に象徴される、「何のために、どのように歴史を学ぶのか」という問題意識に他ならない。

日本の現にある教科書記述を前提にするならば、このような「よりよい学び」をつくっていくためには、教師の、「何のために、どのように歴史を学ぶべきか」という問いに基づく、カリキュラム・マネジメントが鍵を握ると言えるだろう。しかし、現実問題として、多大な教材研究を要するこれらの授業づくりを現場の1人ひとりの教師に負わせることは現実的ではない。記述の改善が進む日本の中学校社会科教科書ではあるが、なお、抱えている課題は大きいと言えるだろう。

【注】

- 1) この研究は非常に数多いが、2016年の研究では、以下がある。黒田輝「中学校社会科地理的分野における防災教育—教科書の分析—」『山形大学大学院教育実践研究科年報』第7号、2016、和田幸司「社会科における『理論と実践の融合』の現状と課題—平成28年度版中学校社会科教科書の分析を中心に—」『姫路大学教育学部紀要』第9号。
- 2) 藤井大亮「中学校社会科歴史的分野の教科書における『問い』の分析—図像資料とともに掲載された『問い』に焦点をあてて—」『東海大学課程資格教育センター論集』第15号、2017、pp.45-52
- 3) 谷川彰英「社会科教科書に見る HIDDEN INSTRUCTION」中央教育研究所『教科書フォーラム：中研紀要』No.14、2015、pp.38-40
- 4) 藤瀬泰司「批判的教科書活用論に基づく社会科授業作りの方法—教育内容開発に取り組む教師文化の醸成—」全国社

会科教育学会『社会科研究』第80号、2014

- 5) 宮本英征、栗谷好子、他「中学社会科におけるアクティブ・ラーニング（I）—生徒の日常にある歴史を読み解く—」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第45号、2017
- 6) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996
- 7) 先述の藤瀬、宮本らの研究（藤瀬、2014、宮本ら、2017）は後者にあたる。
- 8) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』、2017
- 9) 辻浩和「社会科教育に関する教材の研究—新検定教科書と現行指導要領との比較から—」『川村学園女子大学研究紀要』第27巻第1号、2016、pp.15-33
- 10) 梶田毅一「対話的な学習とは—〈話し合い〉から〈対話〉へ、そして〈自己内対話〉へ—」日本人間教育学会『教育フォーラム59 対話的な学び アクティブ・ラーニングの1つのキーポイント』金子書房、2017
- 11) Anna S. Ochoa—Becker, Democratic Education for Social Studies; An Issue—Centered Decision Making Curriculum, Information Age Publishing, 2007
- 12) Ian Dawson, Maggie Wilson “ SHP HISTORY YEAR 7” Hodder Education, 2008, Chris Culpin, Ian Dawson, Dale Banham, Bethan Edwards, Sally Burnham “ SHP HISTORY YEAR 8” Hodder Education, 2009, Dale Banham, Ian Luff “ SHP HISTORY YEAR 9” Hodder Education, 2009
- 13) 田口敏郎「重層的・螺旋的な『歴史の大観』を支援する教科書内容構成—英国 Hodder Education 社 SHP HISTORY シリーズの再評価—」全国社会科教育学会第62回全国研究大会 発表資料、2013

【参考資料】

- ・東京書籍『新編 新しい社会 歴史』、2016年
- ・帝国書院『社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き』、2016年
- ・教育出版『中学社会 歴史 未来をひらく』、2016年
- ・日本文教出版『中学社会 歴史的分野』、2016年